

ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA EL AULA DE LENGUA INGLESA EN FILOLOGÍA INGLESA: UN ESTUDIO DE CASO

Ana I. Moreno

Dpto. de Filología Moderna. Universidad de León

Needs analysis has been generally considered as a typical feature of courses in English for Specific Purposes. However, knowing the purposes and reasons why a group of students needs to learn English should be the starting point of any English language curriculum, be it general or specific. The aim of the present paper is to carry out a needs analysis of the students taking a degree in English Philology at the University of León (Spain). The paper analyses and justifies the type of needs that should be taken into account in order to obtain objective and relevant information for the design of a task-based English language syllabus adequate to the needs of these particular learners. To collect data in relation to the groups' characteristics, the target situation demands and the learners' wants, lacks and learning needs, a questionnaire was administered to 103 students of courses in *Lengua Inglesa II, III* and *IV*. The paper reports and discusses the results obtained. On this basis, it has been possible to design more adequate curricula for these courses and choose, adapt and/or design course materials that are presumably more relevant to present students in this degree.

1. Introducción

El análisis de necesidades generalmente se ha considerado como un aspecto característico de los cursos de inglés para fines específicos (ESP) pues éstos suelen empezar planteándose los motivos y fines para los que determinado grupo de alumnos necesita aprender inglés. Sin embargo, dicha pregunta debería ser el punto de partida de cualquier curso de inglés, ya sea general o específico. De hecho, como se observa en la tabla 1, se realizaron análisis de necesidades también en áreas como el inglés general (GE) sobre todo en los años 80.

Fase	Período	Foco de atención	Ámbito de análisis	Ejemplos
1	Comienzo de los 70	Inglés para fines ocupacionales (EOP) - (ESP)	Análisis de la situación meta	Richerich, 1971/80 ELTDU, 1970 Stuart & Lee, 1972/85
2	Finales de los 70	Inglés para fines académicos (EAP) - (ESP)	Análisis de la situación meta	Jordan & Mackay, 1973 Mackay, 1978
3	Década de los 80	Inglés para fines específicos (ESP) e inglés general (GE)	Análisis de la situación meta Análisis de deficiencias Análisis de estrategias Análisis de medios Auditorías lingüísticas	Tarone & Yule, 1989 Allwright & Allwright, 1977 Allwright, 1982 Holliday & Cooke, 1982 Pilbeam, 1979
4	Comienzo de los 90	Inglés para fines específicos (ESP)	Análisis integrados/asistidos por ordenador Selección de materiales	Jones, 1991 Nelson, 1994

Tabla 1. Evolución de los análisis de necesidades (Adaptación de West 1994, 1)

Como se puede apreciar, el principal foco de atención de los primeros análisis de necesidades era el inglés ocupacional (EOP, *English for Occupational Purposes*),

pasando más tarde a centrarse en el inglés académico (EAP, *English for Academic Purposes*). Más recientemente, el interés se desvió de nuevo para abarcar también la enseñanza del inglés general (GE).

La tabla 1 no sólo muestra cómo ha variado el centro de interés, sino también la evolución del ámbito de los análisis de necesidades. El objetivo de los trabajos realizados hasta Munby (1978), inclusive, era la especificación de los contenidos de los programas, derivando ésta de un análisis de las necesidades de la situación meta. Pero el alcance de los análisis de necesidades se fue ampliando incluyendo áreas específicamente excluidas en Munby: desde limitaciones y cuestiones puramente prácticas hasta los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje y, más recientemente, la selección de materiales de enseñanza.

Lo que sí parece existir es una gran falta de consenso a la hora de definir qué es una necesidad lingüística: "the very concept of language need has never been clearly defined and remains at best ambiguous" (Richterich 1983, 2). Brindley (1989, 65) identifica la principal fuente de ambigüedad en la distinción o, incluso, contradicción entre los diferentes conceptos de *necesidad*. De hecho, el término *necesidad* se ha llegado a considerar como un cajón de sastre en el que caben varias interpretaciones (Richterich 1983, 2; Porcher 1983, 22; Hutchinson y Waters 1987, 55).

Así, la cuestión principal antes de llevar a cabo un análisis de necesidades es tener una idea clara del fin con que se realiza. El presente análisis de necesidades está ideado para ser llevado a cabo entre los grupos de alumnos que cursan las asignaturas de Lengua Inglesa instrumental de la Licenciatura en Filología Inglesa impartida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de León. Tras años de experiencia docente, he comprobado que los materiales existentes actualmente en el mercado están dirigidos a un alumnado demasiado general como para satisfacer las necesidades del alumnado específico de esta licenciatura. Así, el objetivo fundamental del presente estudio de caso es obtener información objetiva y relevante sobre sus necesidades que sirva como orientación para diseñar un currículo de Lengua Inglesa basado en las tareas y que sea adecuado al contexto de dicha licenciatura. Sobre su base, se podrán seleccionar, adaptar y/o elaborar unos materiales que previsiblemente se adecuen mejor a los futuros grupos discentes.

Aunque, dado el tamaño de los grupos, será imposible adecuar los diferentes programas de lengua inglesa a los intereses de cada alumno en particular, se considera conveniente llevar a cabo un análisis de necesidades porque se supone que ajustar el currículo a las necesidades de la mayor parte de los alumnos redundará en un mayor interés de éstos por la asignatura y canalizará de forma efectiva el gran potencial de motivación intrínseca y extrínseca que estos alumnos han demostrado tener. Como ha sido sobradamente demostrado, la motivación es un factor afectivo de suma importancia en el proceso de aprendizaje que no hay que perder nunca de vista (Gardner y Lambert 1972).

2. El Concepto de Necesidad

Hutchinson y Waters (1987) ofrecen una clasificación muy útil de necesidades que parece reflejar los distintos puntos de vista existentes y que da lugar a diferentes formas de análisis de necesidades (cf. otras clasificaciones en McDonough 1984, 35-40; Robinson 1991, 7-8; Ellis y Johnson 1994, 43-88). Dicha clasificación se organiza en dos grandes grupos. Por un lado están las necesidades de la situación meta, es decir, lo que el alumno necesitará hacer en inglés en dicha situación. Por otro lado están las necesidades de aprendizaje, es decir, lo que el alumno necesita hacer para aprender. Dentro del grupo de *necesidades lingüísticas de la situación*

meta, Hutchinson y Waters (1987) distinguen entre tres tipos de necesidades: las demandas, los deseos y las deficiencias.

Las *demandas* (*demands* o *necessities*) también han sido denominadas necesidades objetivas, percibidas o producto. Las demandas son “the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation” (Hutchinson y Waters 1987, 55). Richerich (1980, 32) describió este tipo de necesidades como necesidades *objetivas* y pueden ser consideradas más o menos generales en el marco de un análisis de situaciones típicas del día a día. Pero también se pueden identificar necesidades generales en el marco de situaciones más específicas. El objetivo en estos casos ha sido establecer los requisitos lingüísticos de situaciones ocupacionales o académicas para las que se están preparando los alumnos. A este tipo de análisis se le conoce con frecuencia como análisis de la situación meta (ASM) (Chambers 1980, 29).

Las necesidades meta pueden definirse en tres niveles (van Hest y Oud-de Glas 1990, 8-9). En el nivel más básico, el análisis de la situación meta puede no ir mucho más allá de identificar qué lenguas son necesarias. Otros estudios pueden llegar más lejos e identificar las necesidades en función de la prioridad en el uso de las distintas destrezas (inglés hablado, inglés escrito, etc.). La mayoría, no obstante, define las necesidades en términos situacionales o funcionales (por ejemplo, escuchar clases, hablar por teléfono, escribir cartas comerciales, etc.). Otros procedimientos llegan a especificar los componentes léxicos o gramaticales que son necesarios para realizar una función concreta. Los primeros procedimientos de ASM se diseñaron para determinar *cuánto* inglés se utilizaba (Ewer y Hughes-Davies 1971, 16), generalmente mediante un cuestionario (Mackay 1978). Estudios de este tipo eran adecuados para justificar la enseñanza del inglés para fines específicos pero no mostraban una idea clara de *para qué* se usaba el inglés.

El enfoque más conocido de análisis de la situación meta es el diseñado por Munby (1978) para el British Council. La base del modelo de Munby es un instrumento de dos partes que consiste en un *procesador de necesidades comunicativas* que se convierte luego en una *especificación de competencia comunicativa*. La intención de Munby era ser sistemático y detallista. Su obra ha recibido mucha atención en los últimos años pero, en gran parte de los casos, para recibir críticas (cf. West 1994, 9): unas veces por ser demasiado complejo (Coffey 1984: 7); otras por centrarse en el lenguaje y no en el alumno o, más bien, porque aunque su modelo recoge datos *sobre* el alumno no lo hace *a través* del alumno (Nunan 1988, 24), o por no incluir un análisis de limitaciones dentro del propio análisis de necesidades (Hawkey 1983, 84); en otros casos se ha censurado el hecho de que no proporciona un procedimiento claro para convertir el perfil del alumno en un programa de lengua (Richards 1984).

En mi opinión, uno de los mayores problemas de este enfoque es su complejidad, obligando, por tanto, a que el análisis de necesidades sea llevado a cabo por un experto plenamente dedicado a esta labor. Teniendo en cuenta los medios de que se dispone en los centros universitarios, parece difícil siquiera plantearse la idea de llamar a un experto para que cada año e, incluso varias veces al año—como aconseja la teoría (West 1994, 5)—lleve a cabo el estudio de las necesidades lingüísticas de nuestros grupos de enseñanza. Así, si un profesor realmente considera recomendable que se lleve a cabo, entonces tendría que realizarlo él mismo y, por lo tanto, debería basarse en un modelo más sencillo y operativo (cf. West 1994 para algunas alternativas).

Otro gran grupo de necesidades son los *deseos* del alumno (*wants*)—también denominados necesidades subjetivas o sentidas. Éstos se han definido como “what

the learners want or feel they need" (Hutchinson y Waters 1987, 57). Al tratarse de necesidades muy personales, los deseos a veces han recibido la etiqueta de necesidades *subjetivas*. Según Richterich (1980, 32), dichas necesidades no se pueden considerar generales, son bastante impredecibles y, por tanto, indefinibles.

A menudo se dice que los deseos pueden diferir e, incluso, entrar en conflicto con las necesidades o demandas percibidas por el experto o el profesor. Sin embargo, ello no significa que los deseos sean menos reales, por lo que habrá que buscar alguna forma de integrarlos en el curso. Aunque se descubran casos de deseos muy particulares que sean difíciles de integrar, pueden descubrirse deseos percibidos por la mayoría de los participantes que sí sea pertinente incorporar al programa o dar mayor énfasis (West 1994, 4).

Las *carencias* del alumno (*lacks*)—también llamadas deficiencias—se han considerado igualmente importantes.

To identify necessities alone is not enough... You also need to know what the learner knows already, so that you can then decide which of the necessities the learner lacks...The target proficiency, in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learners' lacks.

(Hutchinson y Waters 1987, 55-56)

Consideraciones como la realizada en la cita anterior, deberían llevar a que un análisis de necesidades también se preocupe por averiguar cuáles son las mayores lagunas y dificultades encontradas por los alumnos en su trayectoria hacia el nivel de competencia requerido. De esta forma se podrá, al menos, intentar cubrirlas a lo largo del programa de lengua inglesa.

El último gran grupo de necesidades que se ha tenido en cuenta en estudios de este tipo se refiere a *las necesidades de aprendizaje*, es decir, lo que el alumno necesita hacer para aprender. Como se observó en la tabla 1 (arriba), en los años 80 se amplió el centro de atención de los análisis de necesidades del *qué* (el contenido de los programas) al *cómo*: "language tutors specifically need to know the preferred learning styles and content expectations their students hold when they learn a language" (James 1980, 8). El objetivo claro de dicho tipo de análisis es la metodología, es decir, la forma de alcanzar los objetivos de un programa de enseñanza (Nunan 1988, 17). Pero otras áreas relevantes en un análisis de estrategias son las preferencias en cuanto al tamaño de los grupos, la cantidad de trabajo mandado para casa, o el lugar de aprendizaje (dentro o fuera del aula), los estilos de aprendizaje, las formas de ser corregido, el uso de recursos audio/visuales y los sistemas de evaluación (cf. West 1994, 10).

Donde más atención se ha prestado ha sido en las estrategias de aprendizaje (cf. Oxford 1990), también denominadas necesidades de tipo procesal. Éstas se refieren a los procedimientos utilizados para intentar que el alumno cubra la laguna entre la situación de partida y la situación meta. En palabras de Nunan (1988, 17), "there is a growing recognition within the profession that specification of the end products (the syllabus design component of the curriculum) must also be accompanied by specifications of methodology (that is, indications on how to reach that end point)".

Tarone y Yule (1989, 9), por su parte, tratan el conflicto que puede surgir entre las expectativas del profesor y de los alumnos, y sugieren tres posibles soluciones "fight'em, join'em or channel'em". El problema es especialmente serio cuando los alumnos llegan con estrategias de aprendizaje ineficaces y actitudes pasivas, no participativas y dependientes del profesor. Tarantino (1988) y Strevens (1988, 40) muestran cómo la experiencia de aprendizaje vivida previamente en la escuela

influye en el nivel de uso del lenguaje y en el aprendizaje lingüístico. James (1980) sugiere que los estilos de aprendizaje están relacionados con la experiencia cultural, es decir, la cultura en la que los estudiantes han aprendido a tener éxito y en la que esperan tener éxito. En caso de diferencias culturales, existe peligro de conflicto, sobre todo cuando el alumno no está o está muy poco dispuesto a cambiar sus procesos de aprendizaje.

Brew (1980, 123) sugiere la importancia de crear "... an atmosphere of dialogue where students can be helped to articulate and explore for themselves their attempts to make sense of the learning environment....". Y, por supuesto, la gama de estilos de enseñanza-aprendizaje seleccionados para un curso tiene implicaciones obvias en la relación profesor-alumnos (James 1980, 16-18) y sus respectivos roles (Wright 1987). También tiene implicaciones en la formación del alumno y en el desarrollo de su autonomía (Ellis y Sinclair 1989; Hoadley-Maidment 1983; Holec 1980, 1985).

Como se ha podido apreciar, en un análisis de necesidades completo será necesario abordar los diferentes tipos de necesidad mencionados. La distinción entre demandas y deseos es conveniente pues los deseos de los alumnos no tienen por qué coincidir necesariamente con las demandas previstas por el profesor o por el experto. Por otro lado, hay que tener en cuenta las carencias del alumno porque dependiendo del nivel en que éste se encuentre, y considerando otras posibles limitaciones del contexto de enseñanza-aprendizaje, no siempre será posible alcanzar el nivel demandado por la situación meta. Tampoco debemos olvidar las necesidades de aprendizaje.

3. El Contexto de Enseñanza-Aprendizaje

Un aspecto fundamental a tener en cuenta en un análisis de necesidades es la situación concreta a la que va dirigido dicho análisis y las posibilidades que ésta ofrece. Es decir, habrá que considerar factores externos como los recursos disponibles (profesorado, aulas, tiempo), los materiales y medios de apoyo, las características de los grupos de enseñanza y el margen de maniobra del profesor de lengua dentro de un contexto institucional dado.

En el presente estudio de caso, son cuatro las asignaturas de *Lengua Inglesa* (instrumental) del Plan de estudios de la Licenciatura en Filología Inglesa a las cuales está orientado el diseño curricular meta:¹

1. *Lengua Inglesa I*, troncal en 1er. curso con 16 créditos: 8 teóricos y 8 prácticos. Los alumnos asisten a 5 horas semanales de clases en el aula (=15 créditos), y a 10 horas de prácticas en el laboratorio (=1 crédito) distribuidas a lo largo del curso. Alumnos matriculados: 101.
2. *Lengua Inglesa II*, obligatoria en 2º curso con 20 créditos: 10 teóricos y 10 prácticos. Los alumnos asisten a 6 horas semanales de clase en el aula (=18 créditos), y a 20 horas de laboratorio (=2 créditos) distribuidas a lo largo del curso. Alumnos matriculados: 82.
3. *Lengua Inglesa III*, obligatoria en 3er. curso con 12 créditos: 6 teóricos y 6 prácticos. Los alumnos reciben 4 horas semanales de clase durante todo el curso. Alumnos matriculados: 68.
4. *Lengua Inglesa IV*, obligatoria en 4º curso con 12 créditos: 6 teóricos y 6 prácticos. Los alumnos reciben 4 horas semanales de clase durante todo el curso. Alumnos matriculados: 71.

Las clases tienen lugar en la Facultad de Filosofía y Letras situada en el Campus de Vegazana. Las aulas disponibles para las clases de *Lengua Inglesa* son de

construcción llana. Los pupitres son fijos y están distribuidos en dos columnas anchas de hileras con un pasillo central. Cada aula dispone de encerado y pantallas blancas desplegables para uso del retro-proyector. Las condiciones de iluminación y calefacción en todos los recintos son óptimas.

Todas las aulas disponen de retro-proyector de transparencias y cada profesor de lengua inglesa tiene a su disposición un radiocasete. La Facultad cuenta con dos equipos audiovisuales móviles para uso en el aula. Existe un laboratorio de idiomas, ubicado en la segunda planta de la facultad, en el que se dispone de una mesa master (Tandberg IS10) y 25 puestos individuales. En el mismo laboratorio se encuentran dos equipos audiovisuales fijos (monitor de 25" con reproductor de vídeo), una videoteca de aproximadamente 200 títulos en inglés (cine comercial, documentales) y una fonoteca con grabaciones en inglés, francés, ruso...

Además, se dispone de instalación de antena parabólica móvil que capta todos los canales en emisión libre en el espectro europeo. La instalación del laboratorio permite enviar grabaciones desde la mesa master o desde cualquier puesto al resto de los puestos, mantener conversaciones en parejas, debates en grupos, e incluso enviar a los puestos grabaciones desde otras fuentes externas como el vídeo o la parabólica.

4. Objetivos del Análisis de Necesidades y Relevancia

Definido el contexto de enseñanza-aprendizaje del presente estudio de caso, los objetivos específicos planteados para el análisis de necesidades son los siguientes:

- a) identificar la *situación de partida*. Además de determinar el contexto de enseñanza-aprendizaje, se tratará de caracterizar el tipo de alumnado a quien va dirigido el programa de enseñanza, en cuanto a sus aspiraciones profesionales, su motivación y actitud hacia la lengua inglesa, al igual que su formación previa en inglés.
- b) conocer las *necesidades de la situación meta*. Es decir, se tratará de predecir lo que el alumno necesita hacer en inglés en su situación presente y futura. Este grupo de necesidades, junto con los datos sobre sus aspiraciones profesionales y su motivación para estudiar el inglés, proporcionarán claves sobre cuáles podrían ser las parcelas comunicativas en las que tendrán que desenvolverse los alumnos.
- c) conocer los *deseos* de los alumnos. Es decir, se tratará de averiguar qué parcelas concretas de uso del inglés deberían recibir más peso dentro de la programación general teniendo en cuenta los deseos e intereses de los alumnos.

La información obtenida sobre demandas de la situación meta y deseos los alumnos, junto con los datos sobre sus aspiraciones profesionales y su motivación para estudiar el inglés, nos proporcionarán claves importantes sobre cuáles podrían ser las situaciones comunicativas en las que tendrán que desenvolverse bien. Esto servirá de orientación para formular unos objetivos y contenidos adecuados para los distintos grupos de enseñanza. No obstante, como ya se ha argumentado, identificar las demandas y los deseos de los alumnos únicamente no es suficiente. También será necesario:

- d) conocer las *carencias* de los alumnos, pues para asegurar el éxito del programa en cada asignatura será necesario establecer unos niveles de competencia para cada una de las destrezas y tareas que no sólo tengan en cuenta los niveles demandados por la situación meta sino también los niveles de partida. Objetivos demasiado ambiciosos sólo podrían conducir a un fracaso generalizado. Estos

datos, junto con la información sobre su experiencia previa de inglés y el número de créditos dedicados a cada asignatura ayudarán a determinar los niveles definitivos para cada una de ellas.

Y, finalmente, se ha considerado importante:

- e) averiguar las *necesidades de aprendizaje* de dichos alumnos, es decir, sus preferencias en cuanto al proceso de aprendizaje del inglés: el tamaño de los grupos de trabajo en el aula, las estrategias de aprendizaje, la utilidad de determinadas actividades para mejorar la fluidez oral, el método de aprender a redactar composiciones, la forma de estudiar la asignatura, las formas de ser corregido, las técnicas para corregir el trabajo hecho en casa, el uso del laboratorio y los sistemas y pruebas de evaluación preferidos. Este análisis servirá no sólo para obtener información sobre lo que les resulta útil a los alumnos sino también para tener idea de lo que les produce cierta aversión. Así, esta parcela del estudio revelará datos importantes para adecuar el método de enseñanza a las preferencias de la mayoría de los alumnos.

5. Metodología

Para obtener información objetiva y relevante sobre los aspectos especificados arriba, se decidió utilizar el método de encuesta. Además, se obtuvo información a partir de documentos tales como los programas de otras asignaturas de la carrera. El cuestionario utilizado está dividido en seis secciones (ver anexo): 1) datos personales; 2) motivación y actitud hacia la lengua inglesa; 3) formación previa en inglés; 4) uso habitual del inglés; 5) uso potencial del inglés; y 6) ¿cómo te gusta aprender el inglés?

Dicho cuestionario, redactado en español con el fin de generar el menor número posible de malentendidos, se pasó a los alumnos de las asignaturas de *Lengua Inglesa II, III y IV*. Se excluyó del estudio a los alumnos de *Lengua Inglesa I*, impartida en primer curso, por considerar que los recién ingresados en la universidad no podrían aportar datos válidos sobre sus necesidades en un contexto académico que todavía no conocían suficientemente.

La encuesta fue realizada en cada curso durante una de las clases que tuvo lugar a principios de noviembre, cuando se supuso que estarían en clase sólo aquellos alumnos que asistirían habitualmente durante todo el curso. Cada sesión comenzó con una explicación del propósito del estudio. Así mismo se resaltó la importancia de la colaboración de los alumnos y el beneficio que ésta les podía reportar. Los alumnos tuvieron la posibilidad de aclarar allí mismo las dudas que les pudieron surgir a la hora de rellenar el cuestionario. Al final de cada sesión se abrió un debate semi-estructurado con cada grupo para que los alumnos expresaran sus puntos de vista y sugerencias personales. Sin embargo, el número de alumnos que pudo quedarse al debate se consideró tan poco representativo que sólo se dará cuenta de la información proporcionada por los alumnos a través del cuestionario.

El cuestionario fue rellenado por un total de 103 alumnos (53 de *Lengua Inglesa II*, 26 de *Lengua Inglesa III* y 24 de *Lengua Inglesa IV*) sobre un total de 221 matriculados en estas tres asignaturas. De estos sólo 120 aproximadamente asisten regularmente a clase (es decir, el 54% de los matriculados).ⁱⁱ Con estos datos, el intervalo de confianza es de $\pm 3,7\%$ sobre el total de asistencia para un nivel de confianza del 95%.

A través de dicha encuesta se ha obtenido información importante para tomar decisiones en relación al diseño de las diferentes asignaturas. Como se observa en el cuestionario (apartado 5E), para el análisis de las demandas de la situación meta y deseos se ha considerado más adecuado, y práctico, un modelo basado en un

inventario de *actividades comunicativas* o tareas, definidas en términos funcionales y realizadas necesariamente a través de unos géneros textuales (Swales 1990). Este tipo de modelo, además, permite establecer una conexión clara y directa entre las necesidades del alumno y un programa cuyo principio organizativo es la tarea. De esta manera, el análisis de demandas es coherente con y directamente aplicable al tipo de currículo seleccionado.

Los datos obtenidos de la encuesta se analizaron con técnicas de estadística descriptiva básica (análisis de frecuencias). Del análisis de los datos se han obtenido los siguientes resultados.

6. Resultados

6.1. Caracterización del alumnado

Por lo que se refiere al sexo, el 85,4% del alumnado es femenino. Su edad está comprendida en un rango que va de los 18 a los 43 años pero la gran mayoría (76,7%) tiene entre 18 y 22 años. La lengua materna del 98,1% de los alumnos es el español. Con respecto a estudios previos al ingreso en la universidad, el 73,8% de los alumnos ha cursado C.O.U. y el 21,4% el Bachillerato LOGSE. El 84,9% de los alumnos ha ingresado en la universidad con una nota igual o superior al 6, y el 49,5% con una nota igual o superior al 7.

El motivo principal por el que dichos alumnos están estudiando la Licenciatura en Filología Inglesa es porque se trata de la carrera que les gusta (77,7%), aunque sólo el 31,1% cree que esta carrera tiene buenas salidas profesionales. Al 58,3% de los alumnos le motiva poder ser intérprete o traductor de inglés-español; al 40,8% le motiva poder dar clases de inglés en un colegio o instituto público; cerca de un 30% aspira a dar clases en la universidad; y el 26,2% quisiera poder dar clases en un centro privado.

La lengua inglesa *per se* gusta bastante o mucho al 95,2% de los alumnos. Otros motivos para querer aprender el inglés son:ⁱⁱⁱ porque permite viajar a otros países y desenvolverse mejor (92,2%), para poder entender la literatura, las canciones o las películas en lengua inglesa (91,2%), porque el inglés abre perspectivas de trabajo en su país (73,8%), para poder trabajar en un país de habla inglesa (61,2%) y para poder estudiar en un país de habla inglesa (53,4%).

La media de años de instrucción formal de inglés recibida por los alumnos objeto de estudio es de 9,25 en el grupo de *Lengua Inglesa II*, 9,73 años en el grupo de *Lengua Inglesa III* y 10,79 en el grupo de *Lengua Inglesa IV*. Aunque no tengamos los datos de instrucción previa de los alumnos de *Lengua Inglesa I*, estos son fácilmente deducibles a partir de los de *Lengua Inglesa II*, restando un año de media. Así, los alumnos de *Lengua Inglesa I*, contarán con una media de 8,25 años de formación previa en inglés.

Por lo que se refiere a la variante del inglés que los alumnos han practicado en un país de habla inglesa, los datos son bastante claros. De todos los alumnos que han estado alguna vez en un país de habla inglesa (68%) casi el 70% (de los que responden) ha estado en las Islas Británicas, sólo el 16,9% ha estado en EE.UU. y un 13,3% ha visitado otros países de habla inglesa. Casi la mitad de los alumnos (48,5%) ha realizado estancias en estos países de una semana a un mes. El 12,6% ha estado entre uno y tres meses. Sólo el 2,9% ha estado más de tres meses.

El principal fin de las estancias de los alumnos encuestados en países de habla inglesa ha sido mejorar el inglés realizando cursos (41,7%). Otros motivos han

sido: trabajar (22,3%), hacer turismo (16,5%) y visitar familiares o amigos (11,7%). Un 4,9% ha salido con el fin de realizar un curso universitario.

El 38,8% del alumnado ha obtenido algún certificado de inglés fuera de la enseñanza reglada. De estos certificados, el 25% corresponden a cursos no reconocidos oficialmente. El 18% obtiene el *First Certificate* de la Universidad de Cambridge y el 15% supera el tercer curso de la Escuela Oficial de Idiomas, que se corresponde aproximadamente con el anterior nivel. El 7% obtiene el CAE y el 13% supera el cuarto curso de la EOI. Otro 13% supera el quinto curso de la EOI.

Con estos datos ha sido posible una primera caracterización del alumnado, en cuanto a sus aspiraciones profesionales, su motivación y actitud hacia la lengua inglesa, y su formación previa en inglés, que se considera importante para tomar algunas decisiones previas del diseño curricular.

6.2. Las necesidades lingüísticas de la situación meta

6.2.1. Las demandas

Gran parte de las preguntas incluidas en los apartados 4 y 5 del cuestionario revelan cuáles son las demandas de la situación meta previstas por la profesora-investigadora, habiendo realizado una revisión previa de la bibliografía. En dichos apartados se prevé en primer lugar cuál es el uso que habitualmente hacen del inglés estos alumnos y, seguidamente, se conjetura sobre el uso potencial del mismo. De dichos usos se derivan las demandas lingüísticas, en forma de tareas comunicativas, tipos de texto y temas académicos más previsibles.

Con respecto al uso habitual del inglés, de los datos del cuestionario se desprende que los alumnos lo usan fundamentalmente (bastante, mucho o siempre) cuando hacen los trabajos de las asignaturas de su carrera (93,2%), en las propias clases de las asignaturas de su carrera (92,3%), escuchando canciones (fijándose en las letras) (86,4%) y viendo la televisión o escuchando la radio (57,3%). Otro 16,5% se supone que lo usa cuando asiste a otras clases de inglés que no sean las de su propia licenciatura. Pero los alumnos apenas usan el inglés cuando leen textos ajenos a sus estudios. En raras ocasiones utilizan Internet. Casi de forma insignificante usan los alumnos el inglés en el trabajo o con familiares o amigos.

El 92,3% de los estudiantes está bastante o muy de acuerdo en que las asignaturas de lengua y literatura inglesa se deberían impartir en inglés. El porcentaje de los alumnos que piensa que su nivel de inglés es suficiente para seguir las clases que se dan en inglés es algo menor pero todavía importante (86,4%).

Según lo expresado en los programas de las asignaturas para el curso 1998-1999, la mayor parte de las asignaturas propiamente de Filología Inglesa requieren la elaboración de trabajos cuya nota contribuye a la nota final. Cinco de dichas asignaturas, dos en segundo curso y tres en cuarto curso, requieren la realización de una presentación oral. Seis programas en total dicen explícitamente que se tendrá en cuenta la participación del alumno en clase.

De acuerdo con la opinión recogida en el cuestionario, el 92,3% de los alumnos piensa que el nivel de inglés influye bastante o mucho en las notas de las asignaturas que se imparten en inglés y que no son *Lengua Inglesa*. El 97,1% de los alumnos reconoce que la mayoría de los exámenes de lengua y literatura inglesa son en inglés. Sin embargo, el porcentaje de los alumnos que creen tener un buen nivel para realizar los trabajos/exámenes de dichas asignaturas es menor (74,8%). Un porcentaje parecido (70,3%) piensa que los exámenes deberían realizarse en lengua inglesa.

Por lo que se refiere al uso del inglés que prevén hacer los alumnos en el futuro, es interesante comprobar que sólo el 22, 3% de los alumnos tiene intención de obtener el CAE de la Universidad de Cambridge y otro 22,3% tiene intención de obtener el CPE de la Universidad de Cambridge. Otro 65,1% ha solicitado o tiene intención de solicitar una beca de estudios en el extranjero para disfrutar especialmente en las Islas Británicas (59,2%).

Sin embargo, tal como se ha mencionado anteriormente, estas demandas potenciales previstas por la profesora-investigadora no tienen por qué coincidir con los deseos de los alumnos. Así, se les pidió que valoraran la importancia relativa de cada una de las demandas previstas por la profesora en función de sus intereses particulares (deseos).

6.2.2. Los deseos

El cuestionario interrogó de forma explícita sobre el peso que deberían recibir diferentes tipos de inglés en las clases de lengua inglesa, corroborándose que a los alumnos les gustaría bastante o mucho que las clases de inglés les prepararan para desenvolverse en inglés para fines académicos (88,3%), además de prepararles para el inglés general (97,1%). Otros ámbitos de uso del inglés que desean practicar bastante o mucho casi la mitad de los alumnos son el inglés empresarial (47,6%) y el inglés científico-técnico (47,6%).

Con el fin de averiguar a qué tareas concretas de uso del inglés deberían dar prioridad las clases, se presentó en el cuestionario una lista de tareas agrupadas por destrezas (demandas previstas) para que los alumnos valoraran la importancia relativa de cada una en función de su formación e intereses particulares (deseos). A continuación se ordenan dichas tareas y tipos de texto por orden de importancia:

Tareas orales más importantes para el alumno	Bastante %	Mucho %	Suma %
1. Entender el contenido de clases, charlas o conferencias.	35,0	64,1	99,1
2. Mantener conversaciones informales.	32,0	62,1	94,1
3. Ser entrevistado.	35,9	58,3	94,2
4. Entender diálogos de películas, canciones y programas de radio y televisión.	43,7	53,4	97,1
5. Hacer y entender presentaciones orales.	40,8	48,5	89,3
6. Atender a un visitante o ser atendido durante una visita.	40,8	48,5	89,3
7. Hacer y responder preguntas en clase.	55,3	36,9	92,2
8. Participar en debates y seminarios.	49,5	25,2	74,7
9. Otras.	1,0	1,9	2,9
Tareas escritas más importantes para el alumno	Bastante %	Mucho %	Suma %
10. Hacer traducciones.	33,0	60,2	93,2
11. Redactar trabajos para entregar a los profesores.	41,7	53,4	95,1
12. Escribir cartas de solicitud de empleo y <i>curriculum vitae</i> .	38,8	50,5	89,3
13. Tomar apuntes.	39,8	49,5	89,3
14. Leer obras literarias.	46,6	45,6	92,2
15. Leer libros de texto.	49,5	41,7	91,2
16. Leer y escribir correspondencia (correo ordinario, fax y correo electrónico).	43,7	40,8	84,5

17.Escribir resúmenes.	44,7	37,9	82,6
18.Leer la prensa.	49,5	33,0	82,5
19.Escribir dictados.	42,7	31,1	73,8
20.Escribir comentarios críticos.	50,5	29,1	79,6
21.Corregir el inglés escrito por otros.	47,6	23,3	70,9
22.Leer artículos de investigación.	42,7	18,4	61,1
23.Otras.	1,0	1,0	2,0
Tipos textuales más importantes para el alumno	Bastante %	Mucho %	Suma %
24.Defender o rebatir opiniones.	35,9	58,3	94,2
25.Exponer un tema objetivamente, dar definiciones y hacer clasificaciones.	35,9	54,4	90,3
26.Hablar sobre las causas y consecuencias de determinados hechos.	35,9	53,4	89,3
27.Narrar situaciones.	44,7	48,5	93,2
28.Describir personas y lugares.	50,5	32,0	82,5
29.Dar instrucciones sobre cómo realizar tareas.	49,5	31,1	80,6
30.Hacer comparaciones.	51,5	24,3	75,8

Tabla 2. Tareas y tipos textuales más importantes para el alumno

6.2.3. Las carencias

Para averiguar las carencias de los alumnos, se exploraron los aspectos del inglés que suponen mayor dificultad general. La siguiente lista de destrezas y niveles muestra el porcentaje de alumnos que encuentran bastante o mucha dificultad en su realización:

1. Conversar o debatir oralmente (58,2%)
2. Usar el vocabulario adecuadamente (55,3%)
3. Entender a los hablantes de las cintas de casete / de vídeo/ de la televisión (52,5%)
4. Expresar mensajes oralmente (49,5%)
5. Pronunciar bien (34,9%)
6. Redactar textos coherentes (28,2%)
7. Escribir oraciones gramaticalmente correctas (24,3%)
8. Leer comprendiendo (19,4%)
9. Escribir con corrección ortográfica (19,4%)
10. Entender al profesor (8,7%)

Los cuatro aspectos que causan mayor dificultad a la mitad o más de la mitad de los alumnos son: en primer lugar, la interacción oral en grupo, luego, el uso adecuado del vocabulario, después la comprensión oral de hablantes nativos y, en cuarto lugar, expresarse oralmente. A más de un tercio de los alumnos todavía les cuesta bastante o mucho pronunciar bien. Más de una cuarta parte de los alumnos tiene dificultades con la expresión escrita, primero en niveles de discurso y segundo en niveles oracionales. Alrededor del 20% tiene bastantes o muchas dificultades con la lectura comprensiva y con la corrección ortográfica. Menos del 10% tiene bastantes o muchos problemas para comprender al profesor.

Si examinamos estos datos por cursos, además se observa que las destrezas de debate y expresión oral, así como el uso adecuado del vocabulario causan mayor preocupación en *Lengua Inglesa III* y *IV*. Entender a los hablantes de las cintas de clase sobre todo preocupa en *Lengua Inglesa II* y *III*. La pronunciación cada curso preocupa menos. Saber escribir textos coherentes y oraciones gramaticalmente

correctas preocupa bastante o mucho en *Lengua Inglesa II* y *III*, aunque sólo a menos de un tercio del grupo. A medida que se avanza en curso la corrección ortográfica preocupa menos. La lectura comprensiva y la comprensión del profesor causan pocas dificultades en general.

6.3. Las necesidades de aprendizaje

En cuanto al tamaño de los grupos de trabajo dentro del aula, lo que más gusta (bastante o mucho) a los alumnos es trabajar en parejas (92,2%). En segundo lugar, prefieren trabajar en pequeños grupos (70%). Su gusto por el trabajo individual está muy distribuido aunque éste todavía gusta a la mayoría (56,3%). Trabajar con todo el grupo (41,7%) es lo que menos gusta al alumnado.

Por lo que se refiere a estrategias de aprendizaje, la tabla 3 muestra las preferencias en cuanto a una serie de cuestiones que suelen considerarse como opuestas.

Estrategias de aprendizaje	Bastante %	Mucho %	Suma %
1. Haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/libro.	42,7	44,7	87,4
2. Extrayendo la teoría después de haber analizado ejemplos.	38,8	15,5	54,3
3. Escuchando, tomando apuntes y memorizando.	33,3	12,6	45,6
4. Realizando tareas y resolviendo ejercicios.	50,5	35,9	86,4
5. Buscando la información por mí mismo.	29,1	18,4	47,5
6. Siguiendo las pautas dadas por el profesor.	62,1	22,3	84,4
7. Leyendo, escribiendo, hablando y escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado.	29,1	20,4	49,5
8. Leyendo, escribiendo, hablando y escuchando y reflexionando sobre ello.	35,9	56,3	92,2
9. Repitiendo después del profesor.	24,3	8,7	32,0
10. Practicando en un laboratorio.	47,6	24,3	71,9
11. De otra manera.	0,0	12,6	12,6

Tabla 3. Estrategias de aprendizaje preferidas por los alumnos

Según se observa, la gran mayoría de alumnos prefiere utilizar una estrategia deductiva (87,4%) a una inductiva (54,3%) en su aprendizaje de la gramática. Éstos muestran mayor predilección por realizar tareas de resolución de problemas (86,4%) que tareas más pasivas como escuchar, tomar apuntes y memorizar (45,6%). Los alumnos prefieren seguir los modelos y pautas dadas por el profesor (84,4%) que buscar la información por sí mismos (47,5%). Además, muestran una preferencia clara hacia la reflexión sobre la práctica que realizan (92,2%) frente a practicar sin detenerse demasiado en lo que hacen (49,5). Practicar en un laboratorio les resulta bastante más útil (71,9%) que repetir después del profesor (32%).

En la tabla 4 se muestran en orden de preferencia las actividades que les parecen más útiles para ganar fluidez en las destrezas orales.

Actividades consideradas útiles para las destrezas orales	Bastante %	Mucho %	Suma %
1. Practicar pronunciación.	42,7	46,6	89,3
2. Investigar sobre un tema y participar en un debate.	45,6	39,8	84,4
3. Realizar tareas de intercambio de información en parejas / grupos.	47,6	30,1	77,7
4. Dar una charla preparada delante de la clase.	39,8	12,6	77,7
5. Participar en juegos de roles que simulen situaciones reales.	55,3	22,3	77,6
6. Realizar tareas de resolución de problemas en parejas / grupos.	49,5	24,3	73,8
7. Aprender canciones.	36,9	23,3	60,2
8. Aprender listas de frases hechas y vocabulario.	34,0	22,3	56,3
9. Memorizar conversaciones o diálogos.	16,5	1,0	17,5
10. Otras (especificar)	2,9	2,9	5,8

Tabla 4. Actividades consideradas útiles para ganar fluidez de expresión oral

En vista de los resultados, se podrían utilizar sin más todas las actividades listadas en la tabla 4 (excepto aprender listas de frases hechas y vocabulario y memorizar conversaciones o diálogos) pues son deseadas por más del 60% de los alumnos.

Por lo que se refiere a la práctica de la expresión escrita, a la mayoría de los alumnos les gusta bastante o mucho tanto tener varios modelos delante que les sirvan como ejemplos (74,7%) como ser guiados por el profesor a través del proceso de escritura, desde la generación de ideas hasta el producto final (69%).

La forma preferida de corregir las composiciones es el comentario del profesor en una tutoría (84,5%) o dándoles el profesor la corrección por escrito (75,7%). Ser guiados por el profesor para corregirlas ellos mismos es una opción que disgusta a casi la mitad de la clase (47,7%). Así, si se quisiera utilizar esta opción habría que convencer antes de su utilidad. Lo que verdaderamente les disgusta es que un compañero les corrija las composiciones (88,3%).

Sobre la forma de estudiar la asignatura de lengua inglesa, a la gran mayoría (81,6%) le gusta bastante o mucho hacer un estudio semanal de forma continuada. Pocos son los que prefieren estudiar tan sólo unas semanas antes del examen (37,9%) o justo antes (15,5%). La manera preferida de utilizar este tiempo es realizando sobre todo los trabajos obligatorios y/o lecturas (89,3%). Además, se dedica bastante o mucho tiempo a preparar el trabajo diario para la clase siguiente (76,7%) y a revisar lo visto en las clases anteriores (71,9%).

Por lo que se refiere a sus preferencias a la hora de corregir el trabajo hecho en casa, al 64,1% le gusta bastante o mucho que el profesor pregunte habiéndoles dejado primero contrastar las respuestas con algún compañero. El mismo porcentaje de alumnos (64%) prefiere que el profesor pregunte directamente. Lo que gusta poco o nada al 60,2% del alumnado es que el profesor dé las respuestas en clase sin preguntar a nadie y, al 68% no le gusta que el profesor pida voluntarios.

Por lo que respecta a sus preferencias a la hora de ser corregidos después de haber participado en clase, al 68% no le importa que el profesor le corrija sobre la marcha, pero el 62,2% preferiría que se le corrigiera al final de la actividad para no

interrumpirle. Las opciones que menos gustan son que el profesor corrija al final de la actividad en privado (35,9%) y que les corrija un compañero (14,6%).

En cuanto a cómo les gusta usar el laboratorio, lo que prefiere la mayoría del grupo (71,9%) es usarlo de forma independiente, pero con un seguimiento e instrucciones precisas por parte del profesor. En segundo lugar, gusta bastante o mucho usar el laboratorio en una sesión totalmente dirigida por el profesor para todo el grupo (64,1%). Sólo al 45,6% agrada bastante o mucho realizar por su cuenta actividades complementarias.

Sobre sus preferencias a la hora de ser evaluado, las pruebas escritas gustan bastante o mucho a más cantidad de alumnos (87,3%) que las orales (49,5%). Las formas de evaluación preferidas por la mayoría son la evaluación continua (86,5%) y los exámenes parciales (86,4%) frente al examen final (14,6%). Los trabajos escritos gustan mucho o bastante al 65% de los alumnos. En las pruebas orales, los alumnos prefieren ser examinados individualmente (78,6%) antes que en parejas (58,2%) o en grupo (17,5%). De los tipos de prueba escrita, la preferida es la de respuesta abierta breve (82,5%), seguida de la de opción múltiple (72,8%) y, en menor medida, la de tipo tema a desarrollar (47,6%).

7. Conclusiones e Implicaciones

El objetivo del presente análisis de necesidades ha sido obtener datos objetivos y útiles para tomar decisiones orientadas al diseño de un currículo de Lengua Inglesa para la Licenciatura en Filología Inglesa de la Universidad de León. Los ámbitos donde la información será más relevante serán: el establecimiento de objetivos y de contenidos, así como el diseño de una metodología de enseñanza que sean adecuados para el contexto concreto de enseñanza-aprendizaje descrito. Todo este proceso tuvo su continuidad, del cual no se puede dar cuenta por limitaciones obvias de espacio, y se presentó en 1999 en forma de proyecto docente en la Universidad de León. Los resultados del análisis de necesidades han llevado a concluir lo siguiente:

1) Las características de los grupos discentes.

El presente contexto de enseñanza-aprendizaje está caracterizado por un alumnado fundamentalmente femenino, con una nota media de entrada elevada, y homogéneo por lo que se refiere a su lengua materna.

En principio, se puede decir que los alumnos consideran el estudio de esta carrera como algo en sí mismo apetecible. Por lo tanto, su motivación es altamente intrínseca (cf. Gardner y Lambert 1972). Pero también se observan grados considerables de motivación extrínseca, e instrumental (cf. Gardner y Lambert 1972), ya que los alumnos estudian esta carrera con el fin de conseguir trabajo como intérprete, traductor o profesor de inglés en el futuro. Estas salidas profesionales se pueden interpretar tanto como recompensas procedentes del exterior como fines instrumentales que se pueden lograr mediante el aprendizaje del inglés. La motivación intrínseca para estudiar la lengua inglesa *per se* es todavía más alta. También se observan cotas altas de motivación instrumental, pues los alumnos desean aprender inglés para poder viajar a otros países, leer y entender canciones y películas en lengua inglesa, o tener mejores perspectivas de trabajo y estudio, tanto en el país de origen como en un país de habla inglesa. En consecuencia, se puede decir que contamos con grupos de alumnos altamente motivados y el profesor de inglés debería aprovechar dicho potencial al máximo para impulsar adecuadamente el aprendizaje de la lengua inglesa.

Los datos sobre formación previa en inglés, con una media de 8,25 años al comenzar la carrera, son de crucial importancia para el establecimiento de los niveles de cada asignatura. Con esta información se podría estimar al menos que el nivel de competencia lingüística de la mayoría de los alumnos del primer curso de Filología Inglesa se encontrará en algún punto de la franja considerada como intermedia. La solución más lógica para determinar dicho nivel consistiría en realizar una prueba de evaluación inicial o de nivel. Sin embargo, requisitos institucionales como el hecho de tener que hacer públicos los programas de las asignaturas en el mes de junio del curso anterior hace imposible ajustar adecuadamente el nivel de la asignatura al nivel de los futuros alumnos.

Así, la solución más razonable para *Lengua Inglesa I* parece ser plantear el nuevo programa sobre la experiencia obtenida en el curso recién terminado e ir realizando ajustes sobre la marcha. Por ejemplo, durante los tres años sucesivos a la realización del presente estudio, las satisfactorias tasas de éxito obtenidas por los alumnos de *Lengua Inglesa I*, asignatura ésta en la que el nivel establecido ha sido de *intermedio alto* corroboran la idea de que éste parece ser, de momento, un nivel adecuado para esta asignatura. No obstante, ha sido necesario ajustar el programa cada año con el fin de ofrecer más práctica en aquellas destrezas donde parecía haber más dificultades. Por otro lado, el establecimiento de niveles para las sucesivas asignaturas de lengua inglesa siempre será más fácil teniendo en cuenta el nivel alcanzado por la mayoría de los alumnos en la asignatura de lengua inglesa inmediatamente anterior.

Los fines de las estancias de los alumnos en países de habla inglesa son fundamentalmente realizar cursos universitarios y cursos de inglés. Teniendo esto en cuenta, así como su motivación para estudiar la Licenciatura en Filología Inglesa y la lengua inglesa en sí, parece conveniente orientar la enseñanza de la lengua inglesa instrumental hacia usos no sólo generales (como los usos relacionados con el ámbito del turismo, la cultura, las relaciones sociales y otras formas de ocio: la literatura, las canciones y la televisión), sino también hacia usos académicos.

2) Las necesidades lingüísticas de la situación meta.

a) Las demandas de la situación meta.

Los resultados sobre demandas de la situación meta en relación al uso habitual del inglés apuntan a usos académicos y generales pues los alumnos usan el inglés fundamentalmente en las clases de las asignaturas de su carrera y a través de la música, la televisión y la radio.

Así, con respecto a los usos académicos, los alumnos tendrán que seguir clases impartidas en inglés y tomar apuntes. Además, tendrán que redactar trabajos en inglés y entregar resúmenes, así como hacer presentaciones orales. También se les exigirá leer libros, tanto de texto como obras literarias, en esta lengua. Por último, se valorará su participación en las clases.

Por consiguiente, las necesidades determinadas por dicha situación académica meta tendrán que ver fundamentalmente con el desarrollo de destrezas de comprensión oral y lectora y de expresión escrita y oral para usos académicos (toma de apuntes, lectura de textos académicos y literarios, redacción de ensayos, elaboración de resúmenes, realización de presentaciones y participación en el debate académico), haciendo hincapié en el aprendizaje de vocabulario específico de las materias objeto de estudio. Es este tipo de necesidades potenciales las que justifican que en el aula de lengua inglesa se imparta de forma importante el denominado *Inglés para Fines Académicos* (IFA, o EAP—*English for Academic Purposes*).

En general, existe una actitud muy positiva entre los alumnos hacia recibir las clases de la carrera en inglés. Esta actitud no es tan claramente positiva hacia la realización de los exámenes/trabajos en inglés, probablemente debido a la falta de nivel de un pequeño grupo de alumnos. Todo esto de nuevo sugiere la conveniencia de que las clases de lengua inglesa dediquen gran parte de su tiempo al inglés para fines académicos con el objetivo de que los alumnos se sientan más seguros en la realización de sus exámenes escritos.

Por lo que se refiere a su uso potencial del inglés, de nuevo se corroboran las necesidades potenciales de *Inglés para Fines Académicos* dado que un 65% de los alumnos ha solicitado o tiene intención de solicitar una beca de estudios en el extranjero. Si tenemos en cuenta los países solicitados para realizar estudios en el extranjero (59,2% en las Islas Británicas), parecería más apropiado dar más peso a la variante británica del inglés.

Si analizamos el uso habitual que hacen los alumnos del inglés en situaciones generales se descubre que para lo que más lo usan es para la comprensión de las letras de la música que escuchan, de la televisión y de la radio. Esta falta de práctica del inglés en otras situaciones generales es comprensible dado el estatus de lengua extranjera del inglés en España. No obstante, las demandas de uso real del inglés en contextos generales serán mucho más variadas (ver apartado 5E) y habrá que preparar a los alumnos para hacer frente a ellas. Así, la práctica de lengua inglesa realizada en el propio aula y en las actividades fuera del aula derivadas de aquélla va a ser crucial para el aprendizaje de las diferentes destrezas generales.

La mayoría de los alumnos encuestados consideran que obtener certificados de exámenes de reconocido prestigio como el FCC, el CAE y el CPE les puede ayudar en su futuro profesional y que prepararse para obtenerlos les estimula a seguir mejorando su inglés. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que se ha presentado a alguna de estas pruebas o se plantea la posibilidad de hacerlo hace cuestionarse hasta qué punto las clases de lengua inglesa de Filología Inglesa deben preparar a los alumnos para realizar las diferentes partes de dichos exámenes y/o adoptar en exclusiva materiales diseñados para preparar a los alumnos para dicho fin.

Conocidos los contextos en los que los alumnos se desenvuelven actualmente y se van a desenvolver supuestamente en el futuro, es importante también ser conscientes de la importancia que los alumnos dan a cada una de las demandas previstas por la profesora-investigadora.

b) Los deseos de los alumnos.

En general, los resultados sobre deseos confirman la conveniencia de que los programas de lengua inglesa de la carrera les preparen no sólo para fines generales sino también para fines académicos; incluso habría un porcentaje importante de alumnos que desearía formarse en inglés para fines específicos.

La tabla 2 presenta una lista de tareas comunicativas colocadas en orden de mayor a menor interés por parte de los alumnos. Dicha información será de gran utilidad a la hora de decidir el peso que debe recibir cada tarea dentro de la programación general.

c) Las carencias, o deficiencias, de los alumnos expresados en términos de dificultad.

Los resultados referidos a las dificultades por destrezas/niveles y cursos nos pueden ser muy útiles a la hora de proponer tareas en las que se practique

determinada destreza. Estos datos nos permitirán adaptar cada tarea para que su dificultad sea adecuada al nivel de los alumnos en función de los objetivos buscados. Ésta será una cuestión de la que habrá que estar muy pendiente a lo largo de todo el curso, pues en función de la dificultad de la tarea los alumnos prestarán más atención a la fluidez de expresión o a la corrección (Skehan 1996). Lo más importante es establecer unos niveles de competencia en cada asignatura para cada una de estas destrezas que no sólo tengan en cuenta los niveles demandados por la situación meta sino también los niveles de partida.

d) Las necesidades de aprendizaje.

Los datos sobre el tamaño de los grupos de trabajo en aula son importantes para diseñar unas dinámicas de interacción en el aula apropiadas. Es obvia la preferencia de los alumnos por trabajar en parejas o pequeños grupos frente al trabajo individual o en gran grupo.

Conocer sus preferencias en cuanto a estrategias de aprendizaje es importante no sólo por averiguar lo que resulta útil a los alumnos (estrategias deductivas y tareas de resolución de problemas, reflexión sobre la práctica, uso del laboratorio) sino también para tener una idea de lo que les produce cierta aversión. Los ejemplos más claros de aversión son la repetición de modelos o patrones después del profesor, tomar apuntes, memorizar y buscar la información por sí mismos. Si por convicción del profesor y del método se quisieran promover las anteriores estrategias, habría que persuadir a la mitad de los alumnos de que esto puede ser útil en su aprendizaje.

En vista de los resultados sobre actividades adecuadas para mejorar la fluidez oral, se podrían utilizar sin problema prácticamente todas las tareas listadas en la tabla 4 (excepto aprender listas de frases hechas y vocabulario y memorizar conversaciones o diálogos). Por lo que se refiere a la práctica de la expresión escrita, parece adecuada una combinación de diversos enfoques de enseñanza de la escritura, es decir, como producto y como proceso. Para obtener retroalimentación sobre el proceso de escritura, la opción preferida es la tutoría, o la entrega de la composición corregida por escrito. Lo que no les gusta a los alumnos es que les corrija un compañero.

La mayoría de los alumnos realiza el trabajo mandado para casa semanalmente. También la mayoría realiza “los deberes” para el día siguiente a diario y revisa lo trabajado en el mismo día. Todo esto indica la conveniencia de anunciar a los alumnos las tareas sobre las que se trabajará la semana siguiente para que se puedan ir preparando. A la hora de corregir en clase el trabajo realizado en clase, los alumnos claramente prefieren que el profesor o bien pregunte directamente o después de haber contrastado las respuestas con algún compañero, frente a dar las respuestas sin más o pedir voluntarios. Sobre la forma de dar retroalimentación en el aula, los alumnos prefieren que se les corrija sobre la marcha o nada más haber terminado de actuar. De nuevo, no les gusta apenas que les corrija un compañero.

La práctica de laboratorio tiene más éxito entre los alumnos si se realiza de forma independiente pero con instrucciones claras del profesor o en una sesión dirigida por el profesor. Por lo que se refiere a la evaluación, la mayor parte de los alumnos prefiere la evaluación continua o través de exámenes parciales antes que un examen final. Los alumnos prefieren hacer pruebas por escrito. De tener que realizar una prueba oral, prefieren que sea individual. La modalidad de prueba que más gusta es a través de preguntas breves abiertas o de opción múltiple.

Así, una de las conclusiones más relevantes del presente análisis de necesidades por lo que se refiere a las demandas de la situación meta y deseos de los alumnos

es la siguiente. Además de obtener formación en *Inglés General*, tan necesaria en un país donde el inglés es tan sólo una lengua extranjera, los alumnos "tienen y sienten" una necesidad clara de formación en *Inglés para Fines Académicos* que su Licenciatura en Filología Inglesa debería satisfacer de forma obligatoria para todos los alumnos. Además sería conveniente ofrecer formación en *Inglés para Fines Específicos* de forma optativa para aquellos alumnos que estén más interesados.

A pesar de que ajustar los programas de las asignaturas a las necesidades de la mayoría de los alumnos puede redundar en una mayor motivación del alumnado, existen limitaciones que impiden llevar el análisis de necesidades hasta sus últimas consecuencias. La primera limitación es de carácter práctico. Desde que se administra el cuestionario hasta que se tienen los datos analizados pueden pasar varios meses. La segunda limitación es de carácter institucional. Los programas para el curso siguiente han de entregarse en la secretaría de los centros generalmente en el mes de junio del curso anterior.

Con estas limitaciones es difícil conseguir que los resultados del análisis de necesidades beneficien directamente a los alumnos de los cuales se ha obtenido la información. Es decir, el programa que reciben los alumnos encuestados -aprobado el curso anterior- no es exactamente el que se habría diseñado como resultado del análisis de necesidades. Esto obviamente resta validez al proceso pues no repercute directamente sobre los sujetos interesados. Por otro lado, dado el tiempo que supone realizar análisis complejos como el presente, en la práctica sólo se podrían llevar a cabo cada cierto número de años con el fin de detectar cambios importantes en las expectativas y deseos de la mayoría del alumnado.

No obstante, se ha considerado importante realizar este tipo de análisis pues se parte de la premisa de que, tratándose del mismo contexto institucional, los resultados de un año se pueden extrapolar al siguiente y, por ello, pueden ser muy relevantes para los nuevos alumnos. Además, se han encontrado las siguientes vías de paliar las limitaciones prácticas. Por ejemplo, una forma de hacer un seguimiento de los resultados más interesantes obtenidos en la encuesta inicial ha consistido en pasar un cuestionario más breve y manejable al final de cada curso. Dicho cuestionario también se ha utilizado para evaluar la asignatura intentando identificar los puntos fuertes y débiles de la misma en relación a las expectativas, deseos y logros percibidos por el alumnado. Los resultados obtenidos han arrojado información útil que se ha ido teniendo en cuenta para plantear el programa del curso siguiente.

Además, a pesar de las limitaciones institucionales que obligan a cumplir el programa aprobado el curso anterior, el profesor puede ir realizando ciertos ajustes sobre la marcha. Por ejemplo, observando el grado de dificultad encontrado por los alumnos al realizar determinadas tareas, el profesor puede tomar varias decisiones: a) adaptar las demandas de las tareas hasta conseguir un nivel óptimo; o b) dar mayor o menor peso a determinadas tareas del programa hasta lograr la cantidad de práctica necesaria para lograr los objetivos.

Donde también cabe cierto margen de negociación anual es en la selección de los temas objeto de discusión. Por ejemplo, el profesor puede tener en cuenta las preferencias de los alumnos respecto a los temas que más les interesa tratar en determinadas composiciones, debates y presentaciones orales. Igualmente, el profesor puede ir observando aspectos relativos a las estrategias de aprendizaje de la mayoría del grupo y actuar en consecuencia. En unas ocasiones puede ser conveniente intentar adaptar las actividades desarrolladas en el aula a dichas estrategias en la medida de lo posible. Por ejemplo, atendiendo a sus preferencias generales a la hora de ser corregidos. En otras ocasiones puede ser más conveniente intentar persuadir a los alumnos de la importancia de modificar sus

hábitos como, por ejemplo, su grado de autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para concluir, toda la información sobre los diferentes tipos de necesidades obtenida a partir del análisis de necesidades inicial sirvió para proporcionar uno de los pilares fundamentales sobre los que se construyó un proyecto docente: el quién, el porqué, el dónde, el cuándo, y el qué del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se averiguó información muy importante relativa a la última pregunta, el cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje (cf. Hutchinson y Waters 1987, 22). Sobre esta base fue posible elegir, adaptar y diseñar materiales de enseñanza que, en principio, se suponían más relevantes a las necesidades de los estudiantes de la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de León.

Sólo resta decir que los resultados obtenidos en el presente estudio de caso, en principio, se refieren exclusivamente a la población de estudiantes de la titulación objeto de estudio en el marco de la universidad de León. De hecho, el objetivo ha sido conocer el contexto de enseñanza-aprendizaje específico de esta universidad para poder adaptar los programas de las asignaturas de lengua inglesa a dicho contexto. No obstante, cabría la posibilidad de extrapolar los resultados a aquellas otras poblaciones que pudieran considerarse similares al caso estudiado. O, al menos, el presente estudio podría ayudar a formular hipótesis iniciales sobre dichas poblaciones. Ahora bien, para poder extrapolar resultados de este tipo a las necesidades de formación en lengua inglesa de los estudiantes de Filología Inglesa en España de forma fiable sería necesario realizar réplicas del presente estudio en varias universidades (cf. Yin 1984).

Referencias

- Allwright, J. y R. Allwright (1977) "An approach to the teaching of medical English". *English for Specific Purposes*. S. Holden (ed.). Oxford: Modern English Publications. 58-62.
- Allwright, R. (1982) "Perceiving and pursuing learner's needs". *Individualisation*. M. Geddes y G. Sturtridge (eds.). Oxford: Modern English Publications. 24-31.
- Brew, A. (1980) "Responses of overseas students to differing teaching styles". *ELT Documents* 129. Oxford: Modern English Publications/The British Council. 115-25.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-centred Curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Chambers, F. (1980) "A re-evaluation of needs analysis in ESP". *ESP Journal* 1(1): 25-33.
- Coffey, B. (1984) "State of the art article: ESP - English for specific purposes". *Language Teaching* 17(1): 2-16.
- Ellis, G. y B. Sinclair (1989) *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, M. y C. Johnson (1994) *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Ewer, J. y E. Hughes-Davies (1971) "Further notes on developing and English

- program for students of science and technology". *English Language Teaching* 26: 65-70.
- Gardner, R.C. y W.E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hawkey, R. (1983) "Programme development for learners of English". *Case Studies in Identifying Language Needs*. Ed. R. Richterich. Oxford: Pergamon/Council of Europe. 79-87.
- Hoadley-Maidment, E. (1983) "Methodology for the identification of language learning needs of immigrant learners of English through mother-tongue interviews". *Case Studies in Identifying Language Needs*. Ed. R. Richterich. Oxford: Pergamon/Council of Europe. 39-51.
- Holec, H. (1980) "Learner training: meeting needs in self-directed learning". *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Eds. H. Altman y C.V. James. Oxford: Pergamon. 30-45.
- Holec, H. (1985) "Taking learners' needs into account in self-directed learning". *Discourse and Learning*. Ed. P. Riley. Londres: Longman. 263-75.
- Holliday, A. y T. Cooke (1982) "An ecological approach to ESP". *Lancaster Practical Papers in English Language Education. Issues in ESP* 5. 123-43.
- Hutchinson, T. y A. Waters (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, K. (1980) "Seminar Overview". *ELT Documents* 109: 7-21.
- Jones, C. (1991) "An integrated model for ESP syllabus design". *English for Specific Purposes* 10(3): 155-72.
- Jordan, R. y R. Mackay (1973) "A survey of the spoken English problems of overseas postgraduate students at the universities of Manchester and Newcastle-upon-Tyne". *Journal of the Institute of Education of the Universities of Newcastle-Upon-Tyne and Durham* 125.
- Mackay, R. (1978) "Identifying the nature of learners' needs". *English for Specific Purposes*. Ed. R. Mackay y A. Mountford. Londres: Longman. 21-42.
- McDonough, J. (1984) *ESP in Perspective*. Londres: Collins.
- Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, M. (1994) *The Complete Business English Generator*. Turku, Finlandia: Media-Time.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newbury House.
- Pilbeam, A. (1979) The language audit. *Language Training* 1(2): 4-5.
- Porcher, L. (1983) "Migrant workers learning French in France: a practical

experiment". *Case Studies in Identifying Language Needs*. Ed. R. Richterich. Oxford: Pergamon/Council of Europe. 14-23.

Richards, J. (1984) "Language curriculum development". *RELC Journal* 15(1): 1-29.

Richterich, R. (1980 (1973)) "Definition of language needs and types of adults". *Systems Development in Adult Language Learning*. Eds. J.R. Trim, J. R. Van Ek, y D. Wilkins. Strasbourg/Oxford: Council of Europe/Pergamon Press. 29-88.

Richterich, R. (ed.) (1983) *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford: Pergamon/Council of Europe.

Robinson, P. (1991) *ESP Today*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Skehan, P. (1996) "Second language acquisition research and task-based instruction". *Challenge and Change in Language Teaching*. Eds. J. Willis y D. Willis. Oxford: Heinemann ELT. 17-30.

Stevens, P. (1988) "The learner and the teacher of ESP". *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. ELT Documents 128*. Eds. R. Chamberlain y R. Baumgardner. Oxford: Modern English Publications/The British Council. 39-44.

Swales, J. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tarantino, M. (1988) "Italian in-field EST users self-assess their macro- and micro-level needs: a case study". *English for Specific Purposes* 7: 33-52.

Tarone, E. y G. Yule (1989) *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.

van Hest, E. y M. Oud-De Glas (1990) *A Survey of Techniques Used in the Diagnosis and Analysis of Foreign Language Needs in Industry*. Bruselas: Lingua.

West, R. (1994) "Needs analysis in Language Teaching". *Language Teaching* 27: 1-19.

Wright, T. (1987) *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Yin, R.K. (1984) *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Anexo

Análisis de necesidades de formación en lengua inglesa de los estudiantes de Filología Inglesa

*Cuestionario elaborado por Dr. Ana I. Moreno
Dpto. de Filología Moderna
Universidad de León*

Los datos de esta encuesta son confidenciales y sólo se utilizarán de forma agregada. Una vez finalizado el estudio, se hará público un resumen de los mismos entre los profesores y alumnos implicados. Muchas gracias por tu colaboración.

León, noviembre de 1998

1. DATOS PERSONALES		CUESTIONARIO N°
A) Edad _____ B) Sexo V / M C) Lengua materna _____		
D) Estudios anteriores a la universidad. <i>Señala tu respuesta con un círculo.</i> 1. C.O.U. 2. Bachillerato de la LOGSE. 3. Mayores de 25 años. 4. Otros (especificar) _____		
E) Nota de entrada en la titulación (COU + Selectividad) _____		
F) ¿Porqué estás estudiando la Licenciatura en Filología Inglesa? <i>Elige el(los) motivo(s) que consideres más relevante(s) de la siguiente lista.</i> 1. Porque es la carrera que me gusta. 2. Porque no he podido entrar en la titulación que me gustaba. 3. Porque creo que tiene buenas salidas profesionales. 4. Para aprovechar el tiempo estudiando algo, ya que no tengo claro lo que quiero hacer. 5. Para poder dar clases de inglés en un colegio/instituto públicos. 6. Para poder dar clases en la universidad. 7. Para poder dar clases de inglés en un centro privado. 8. Para poder ser interprete o traductor de inglés-español. 9. Para poder cursar estudios de doctorado. 10.No tengo motivos muy definidos. 11.Por otros motivos (especificar).		Señala tu respuesta con una cruz 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11.

2. MOTIVACIÓN Y ACTITUD HACIA LA LENGUA INGLESA	
A) ¿Por qué te interesa aprender inglés? <i>Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.</i> 1. Me gusta la lengua inglesa. 2. Quiero poder entender la literatura, canciones o películas en habla inglesa. 3. Me relaciono con algunos familiares o amigos en inglés. 4. Quiero estudiar en un país de habla inglesa. 5. El inglés me abre perspectivas de trabajo en mi país. 6. Quiero trabajar en un país de habla inglesa. 7. Me permite viajar a otros países y desenvolverse mejor. 8. Otros motivos (especificar)	<i>n=ninguno p=poco B=bastante M=mucho</i> 1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M) 5. (n) (p) (B) (M) 6. (n) (p) (B) (M) 7. (n) (p) (B) (M) 8. (n) (p) (B) (M)

3. FORMACIÓN PREVIA EN INGLÉS

- A) ¿Cuántos años, exceptuando el presente, has recibido clases de inglés? _____
- B) ¿Has estado alguna vez en un país de habla inglesa? Sí / No
- C) Si tu respuesta es afirmativa, ¿dónde has estado? 1. EE.UU. 2. Islas Británicas 3. Otros _____
- D) ¿Cuánto tiempo en total? N° de semanas = _____ N° de meses = _____ N° de años = _____
- E) ¿Con qué fines?
1. Haciendo cursos para mejorar el inglés.
 2. Haciendo cursos universitarios.
 3. Asistiendo a un congreso / seminario.
 4. Trabajando.
 5. Haciendo turismo.
 6. Visitando a familiares, amigos, etc.
 7. Otros fines (especificar) _____
- F) ¿Has obtenido algún certificado de inglés fuera de la enseñanza reglada? Sí / No
Si es así, aporta los datos del certificado **de más alto nivel**:
1. Denominación del certificado: _____
 2. Nivel: _____
 3. Institución: _____
- G) ¿Qué calificación has obtenido en Lengua Inglesa el curso pasado? *Señala con un círculo tu respuesta.*
1. Suspenso.
 2. Aprobado.
 3. Notable.
 4. Sobresaliente.
 5. Matrícula de Honor.
 6. No presentado.

4. USO HABITUAL DEL INGLÉS

Señala tu respuesta con un círculo

- A) Indica con qué frecuencia necesitas usar el inglés en las siguientes situaciones.
1. En las clases de las asignaturas de mi carrera.
 2. Haciendo los trabajos de las asignaturas de mi carrera.
 3. Viendo la televisión o escuchando la radio.
 4. Escuchando canciones (fijándome en las letras).
 5. Leyendo textos ajenos a mis estudios.
 6. Usando Internet.
 7. Con amigos/familiares.
 8. En el trabajo.
 9. En otra situación (especificar) _____
- B) Si asistes a otras clases de inglés que no sean las de la Licenciatura en Filología Inglesa, aporta los siguientes datos:
1. Nivel: _____
 2. Institución: _____
 3. Explica brevemente por qué asistes a dichas clases de inglés. _____
- C) En las asignaturas que tienes en este curso (98/99), ¿se imparten las clases en inglés?
Escribe cada asignatura en una línea y en qué curso se imparte y señala con un círculo cuánto inglés se usa en cada una de acuerdo con la siguiente escala:
- | | | |
|---|-------|--------------|
| 1 | _____ | Curso: _____ |
| 2 | _____ | _____ |
| 3 | _____ | _____ |
| 4 | _____ | _____ |
| 5 | _____ | _____ |
| 6 | _____ | _____ |
| 7 | _____ | _____ |
| 8 | _____ | _____ |

- n=nunca p=poco
B=bastante
M=mucho
S=siempre***
1. (n) (p) (B) (M) (S)
 2. (n) (p) (B) (M) (S)
 3. (n) (p) (B) (M) (S)
 4. (n) (p) (B) (M) (S)
 5. (n) (p) (B) (M) (S)
 6. (n) (p) (B) (M) (S)
 7. (n) (p) (B) (M) (S)
 8. (n) (p) (B) (M) (S)
 9. (n) (p) (B) (M) (S)

9 _____	
10 _____	
11 _____	
12 _____	
<p>D) Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> El nivel de inglés influye en las notas de las asignaturas que se imparten en inglés y que no son Lengua Inglesa. Tengo un buen nivel de inglés para seguir las clases que se dan en inglés. La mayoría de los exámenes de lengua y literatura inglesa <i>son</i> en inglés. Tengo un buen nivel de inglés para realizar los trabajos/exámenes de dichas asignaturas. Las asignaturas de lengua y literatura inglesa <i>se deberían</i> impartir en inglés. Los exámenes de dichas asignaturas <i>deberían</i> realizarse en inglés. <p>E) ¿Cuánta dificultad supone para ti cada uno de los siguientes aspectos del inglés?</p> <ol style="list-style-type: none"> Expresar mensajes oralmente. Conversar o debatir oralmente. Entender al profesor. Entender a los hablantes de las cintas de casete / vídeo/ de la televisión. Leer comprendiendo. Redactar textos coherentes. Pronunciar bien. Usar el vocabulario adecuadamente. Escribir oraciones gramaticalmente correctas. Escribir con corrección ortográfica. 	
	<ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) (n) (p) (B) (M) (S) <p>n=ninguno p=poco B=bastante M=mucho</p> <ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) <p>n=ninguna p=poca B=bastante M=mucha</p> <ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M)

5. USO POTENCIAL DEL INGLÉS	Señala tu respuesta con un círculo
A) Si tienes intención de presentarte a alguno de los exámenes de la Universidad de Cambridge, indica a cuál de los siguientes:	

<p>1. First Certificate in English. 2. Certificate in Advanced English. 3. Certificate of Proficiency in English. 4. Otros niveles u otros exámenes de otras instituciones (especificar) _____ 5. Explica brevemente por qué quieres obtener dicho certificado. _____</p> <p>B) Si has solicitado o tienes intención de solicitar una beca de estudios en el extranjero, indica qué tipo de beca: 1. Beca ERASMUS. 2. Otro tipo de beca (especificar) _____</p> <p>C) ¿Durante qué curso te gustaría disfrutar de esta beca? 1. Primero 2. Segundo 3. Tercero 4. Cuarto 5. Después de terminar mis estudios.</p> <p>D) ¿Dónde te gustaría disfrutar de esa beca? 1. EE.UU. 2. Islas Británicas 3. Otros _____</p> <p>E) En función de tu formación e intereses, <i>indica el grado de importancia que tienen para ti las siguientes tareas y tipos de texto en inglés.</i></p> <p>Tareas orales: 31. Hacer y entender presentaciones orales. 32. Hacer y responder preguntas en clase. 33. Entender diálogos de películas, canciones y programas de radio y televisión. 34. Entender el contenido de clases, charlas o conferencias. 35. Participar en debates y seminarios. 36. Mantener conversaciones informales. 37. Atender a un visitante o ser atendido durante una visita. 38. Ser entrevistado para un puesto de trabajo, beca, etc. 39. Otras (especificar) _____</p> <p>Tareas escritas: 40. Leer la prensa. 41. Leer libros de texto. 42. Leer obras literarias. 43. Leer artículos de investigación. 44. Leer y escribir correspondencia (correo ordinario, fax y correo electrónico). 45. Escribir cartas de solicitud de empleo y curriculum vitae. 46. Escribir resúmenes. 47. Escribir comentarios críticos. 48. Escribir dictados. 49. Hacer traducciones. 50. Tomar apuntes. 51. Corregir el inglés escrito por otros. 52. Redactar trabajos para entregar a los profesores. 53. Otras (especificar) _____</p> <p>Tipos de texto (lee las distintas posibilidades con atención): 54. Describir personas y lugares. 55. Narrar situaciones. 56. Hacer comparaciones. 57. Defender o rebatir opiniones. 58. Exponer un tema objetivamente, dar definiciones y hacer clasificaciones. 59. Hablar sobre las causas y consecuencias de determinados hechos. 60. Dar instrucciones sobre cómo realizar tareas.</p> <p>F) Indica en qué grado te gustaría que las asignaturas de lengua inglesa te prepararan para desenvolverte en ... (lee con atención las distintas opciones)</p>	<p><i>n=nada p=poco B=bastante M=Mucho</i></p> <p>1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M) 5. (n) (p) (B) (M) 6. (n) (p) (B) (M) 7. (n) (p) (B) (M) 8. (n) (p) (B) (M) 9. (n) (p) (B) (M)</p> <p>10. (n) (p) (B) (M) 11. (n) (p) (B) (M) 12. (n) (p) (B) (M) 13. (n) (p) (B) (M) 14. (n) (p) (B) (M) 15. (n) (p) (B) (M) 16. (n) (p) (B) (M) 17. (n) (p) (B) (M) 18. (n) (p) (B) (M) 19. (n) (p) (B) (M) 20. (n) (p) (B) (M) 21. (n) (p) (B) (M) 22. (n) (p) (B) (M) 23. (n) (p) (B) (M)</p> <p>24. (n) (p) (B) (M) 25. (n) (p) (B) (M) 26. (n) (p) (B) (M) 27. (n) (p) (B) (M)</p>
---	---

1. ... inglés general	28. (n) (p) (B) (M)
2. ... inglés para fines académicos	29. (n) (p) (B) (M)
3. ... inglés científico/técnico	30. (n) (p) (B) (M)
4. ... inglés jurídico	
5. ... inglés empresarial	
6. ... inglés para otros fines (especificar)	
	1. (n) (p) (B) (M)
	2. (n) (p) (B) (M)
	3. (n) (p) (B) (M)
	4. (n) (p) (B) (M)
	5. (n) (p) (B) (M)
	6. (n) (p) (B) (M)

6. ¿CÓMO TE GUSTA APRENDER EL INGLÉS?	Señala tu respuesta con un círculo
<p>A) ¿Qué tipo de trabajo te gusta hacer en clase?</p> <ol style="list-style-type: none"> Individual. En parejas. En pequeños grupos. Con todo el grupo. 	<p>n=nada p=poco B=bastante M=mucho</p> <ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M)
<p>B) ¿Cómo crees que obtienes mejores resultados en el aprendizaje del inglés?</p> <ol style="list-style-type: none"> Haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/libro. Extrayendo la teoría después de haber analizado ejemplos. Escuchando, tomando apuntes y memorizando. Realizando tareas y resolviendo ejercicios. Buscando la información por mí mismo. Siguiendo las pautas dadas por el profesor. Leyendo, escribiendo, hablando y escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado. Leyendo, escribiendo, hablando y escuchando y reflexionando sobre ello. Repitiendo después del profesor. Practicando en un laboratorio. De otra manera (especificar) _____ 	<ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M)
<p>C) ¿Te parecen útiles las siguientes actividades para ganar fluidez en la expresión oral?</p> <ol style="list-style-type: none"> Memorizar conversaciones o diálogos. Participar en juegos de roles que simulen situaciones reales. Investigar sobre un tema y participar en un debate. Dar una charla preparada delante de la clase. Realizar tareas de resolución de problemas en parejas / grupos. Realizar tareas de intercambio de información en parejas / grupos. Aprender listas de frases hechas y vocabulario. Aprender canciones. Practicar pronunciación. Otras que se puedan realizar en el aula (especificar) _____ 	<ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M)
<p>D) ¿Cómo te gusta hacer las composiciones de inglés?</p> <ol style="list-style-type: none"> Teniendo varios modelos delante que me sirvan como ejemplo. Siendo guiado por el profesor a través del proceso de escritura (desde la generación de ideas hasta el producto final). 	<ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M)
<p>E) ¿Cómo te gusta que te corrijan las composiciones?</p> <ol style="list-style-type: none"> Dándome el profesor la corrección por escrito. Comentándomelas el profesor en una tutoría. Siendo guiado por el profesor para corregirlas yo mismo. 	<ol style="list-style-type: none"> (n) (p) (B) (M) (n) (p) (B) (M)

4. Corrigiéndomelas un compañero.	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
F) ¿Cómo te gusta estudiar la asignatura de lengua inglesa? 1. Estudiando semanalmente. 2. Estudiando unas semanas antes del examen. 3. Estudiando justo antes del examen. 4. De otro modo (especificar) _____	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
G) ¿Cuántas horas de media utilizas a la semana para el trabajo de la asignatura de lengua inglesa (excluyendo las horas de clase y laboratorio)?	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
H) ¿Cómo organizas tu tiempo de estudio en las asignaturas de Lengua Inglesa? 1. Preparando el trabajo diario para la clase siguiente. 2. Revisando lo visto en las clases anteriores. 3. Realizando los trabajos obligatorios/lecturas de la asignatura. 4. De otro modo (especificar) _____	Horas = _____ 1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
I) ¿Cómo te gusta que se corrijan en clase los ejercicios mandados para hacer en casa? 1. Saliendo voluntario cuando el profesor lo pide. 2. Siendo el profesor quien pregunte directamente. 3. Contrastando primero las respuestas con algún compañero y que luego pregunte el profesor. 4. Dando las respuestas el profesor en clase sin que pregunte a nadie.	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
J) ¿Cómo te gusta que te corrijan los errores cuando participas en una actividad oral en clase? 1. Que me corrija el profesor sobre la marcha. 2. Que me corrija el profesor al final de la actividad para no interrumpirme. 3. Que me corrija el profesor al final de la actividad en privado. 4. Que me corrija un compañero.	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
K) ¿Cómo te gusta usar el laboratorio? 1. Por mí cuenta, pero con un seguimiento e instrucciones precisas por parte del profesor. 2. En una sesión totalmente dirigida por el profesor para todo el grupo. 3. Por mí cuenta, para hacer actividades complementarias. 4. De otro modo (especificar) _____	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
L) ¿Cómo te gusta ser evaluado? 1. A través de pruebas orales 2. A través de pruebas escritas. 3. Mediante evaluación continua. 4. Mediante exámenes parciales. 5. Mediante un examen final. 6. Mediante trabajos escritos. 7. De otra manera (especificar) _____	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M) 1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M)
M) ¿Cómo te gusta realizar las pruebas de evaluación final? Pruebas orales 1. Solo. 2. Con un compañero. 3. En grupo. Pruebas escritas 4. De opción múltiple. 5. De respuesta abierta breve. 6. De respuesta a desarrollar.	1. (n) (p) (B) (M) 2. (n) (p) (B) (M) 3. (n) (p) (B) (M) 4. (n) (p) (B) (M) 5. (n) (p) (B) (M) 6. (n) (p) (B) (M) 7. (n) (p) (B) (M)

	1.	(n)	(p)	(B)	(M)
	2.	(n)	(p)	(B)	(M)
	3.	(n)	(p)	(B)	(M)
	4.	(n)	(p)	(B)	(M)
	5.	(n)	(p)	(B)	(M)
	6.	(n)	(p)	(B)	(M)

Notas

ⁱ El plan de estudios vigente en el momento de realizar el presente estudio era el de 1993. En el curso 2001-2002 se ha implantado un nuevo Plan de Estudios de Licenciado en Filología Inglesa. Éste consta del mismo número de asignaturas de Lengua Inglesa, pero con una reducción total de 9 créditos: 1 crédito menos en *Lengua Inglesa I* y 8 créditos menos en *Lengua Inglesa II*.

ⁱⁱ Los datos sobre asistencia regular a clase fueron facilitados en diciembre de 1998 por los profesores que actualmente imparten docencia en dichas asignaturas. A *Lengua Inglesa II* asisten regularmente alrededor de 55 alumnos, a *Lengua Inglesa III* asisten alrededor de 40 alumnos y a *Lengua Inglesa IV*, alrededor de 25.

ⁱⁱⁱ A continuación se agregan los porcentajes correspondientes a los valores bastante y mucho, pues se considera que en ambos casos la motivación es alta.